

Müller, Detlef K.

**Soziale Reproduktionsstrategien und Mechanismen sozialen Aufstiegs -
Thema verfehlt! Kommentar zu den Beiträgen von Carola Groppe und
Gerhard Kluchert**

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 5, S. 654-658



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Detlef K.: Soziale Reproduktionsstrategien und Mechanismen sozialen Aufstiegs - Thema verfehlt! Kommentar zu den Beiträgen von Carola Groppe und Gerhard Kluchert - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 5, S. 654-658 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44796 - DOI: 10.25656/01:4479

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44796>

<https://doi.org/10.25656/01:4479>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil 1: Bildungssystem, Familie und Gesellschaft.

Historische Analysen zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit

Carola Groppe/Hans-Werner Fuchs/Gerhard Kluchert

Bildungssystem, Familie und Gesellschaft. Historische Analysen zur
(Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit. Zur Einleitung in den
Thementeil 619

Klaus-Peter Horn

Bildungssystem, Familie und soziale Ungleichheit in historischer Perspektive –
Forschungsstand und Problemaufriss 622

Carola Groppe

Familienstrategien und Bildungswege in Unternehmerfamilien 1840–1920 630

Gerhard Kluchert

Schule, Familie und soziale Ungleichheit in Zeiten der Bildungsexpansion:
Das Beispiel der Weimarer Republik 642

Detlef K. Müller

Soziale Reproduktionsstrategien und Mechanismen sozialen Aufstiegs –
Thema verfehlt! Kommentar zu den Beiträgen von Carola Groppe und
Gerhard Kluchert 654

Rüdiger Loeffelmeier

Die Bedeutung von Familie und Schule für die Bildungswege
Potsdamer Abiturienten in der frühen DDR 659

Hans-Werner Fuchs

Staatliche Eingriffe in den Zusammenhang von Bildungssystem, Familie
und Gesellschaft in der Phase der Bildungsreform (1960er-/1970er-Jahre)
und ihre Wirkung 671

Peter Drewek

Zur Bedeutung und Rolle der Familie im Strukturwandel des deutschen
Bildungssystems in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Kommentar zu
den Beiträgen von Hans-Werner Fuchs und Rüdiger Loeffelmeier 682

Thementeil 2: Intoleranz als Problem der Pädagogik

Isabell Diehm

Intoleranz als Problem der Pädagogik	687
--	-----

Henning Röhr

Reflektierte Intoleranz	699
-------------------------------	-----

S. Karin Amos

<i>Zero Tolerance</i> an öffentlichen Schulen in den USA – amerikanisches Syndrom oder Symptom für eine Neubestimmung gesellschaftlicher Mitgliedschafts- und Erziehungsverhältnisse?	717
---	-----

Allgemeiner Teil

Irina Mchitarjan

Das „russische Schulwesen“ im europäischen Exil und der bildungspolitische Umgang mit ihm in Deutschland, der Tschechoslowakei und Polen (1918–1939)	732
--	-----

Besprechungen

Claudia Schuchart

Uwe Schmidt (Hrsg.): Übergänge im Bildungssystem. Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit	752
--	-----

Klaus Prange

Rainer Winkel: Am Anfang war die Hure. Theorie und Praxis der Bildung oder: Eine Reise durch die Geschichte des Menschen – in seinen pädagogischen Entwürfen	754
--	-----

Christine Wiezorek

Vera King/Karin Flaake (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein	757
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	762
-------------------------------------	-----

Detlef K. Müller

Soziale Reproduktionsstrategien und Mechanismen sozialen Aufstiegs – Thema verfehlt!

Kommentar zu den Beiträgen von Carola Groppe und Gerhard Kluchert

1. Die Thematik des DGfE-Kongresses 2006 in Frankfurt a.M.

„bildung – macht – gesellschaft“: Weder die Vorträge noch die Symposien und Arbeitsgruppen wurden dem Thema des Frankfurter Kongresses gerecht. ‚Macht‘ wurde nicht mit ‚Bildung‘ verbunden, sondern mit ‚Gesellschaft‘ und dann der Bildung entgegen gestellt, die dadurch ohne Macht zur ‚Ohnmacht‘ verkommt. Die Erziehungswissenschaft versteht sich als Anwalt der Ohnmächtigen und wird innerhalb der Gesellschaft selbst als bedeutungslos wahrgenommen. So reduzierten sich die Kongressangebote auf Themen wie „Bildung und Repression“, „Soziale Ungleichheit“, „Indoktrination“ usw. Damit Bildung ‚Gerechtigkeit‘ erzeugen kann, sollte sie nach der Ankündigung einer Arbeitsgruppe die immanente Erzeugung von Differenzen problematisieren (DGfE 2006, S. 54). Keine Veranstaltung stellte sich die Frage, ob die Erzeugung von Differenzen und Selektion nicht die zentralen Aufgaben der Bildungsinstitutionen sind.

Aufgabe eines Kongresses sollte nicht die Bestätigung von Vor- und Fehlurteilen bundesdeutscher Erziehungswissenschaftler sein, sondern das Hinterfragen der dominierenden Diskurse und Lehrangebote.

Freiheit, Bildung, Selektion und Demokratie bilden im Gegensatz zu Indoktrination, sozialer Gleichheit und totalitärer Herrschaft (sei es im Nationalsozialismus oder totalitären Sozialismus) einen immanenten Zusammenhang. In einem bekannten Jugendroman fragt ein Jugendlicher den neu kennen gelernten Freund: „Was bist du eigentlich?“ Seine Antwort: „Ich lerne Tischler, im zweiten Jahr“. Darauf der fragende Jugendliche: „Ich lerne Latein und Griechisch [...] meine Mutter hat die fixe Idee, ich müsse einmal Jurist werden, bloß weil mein Vater auch Jurist gewesen ist. Aber ich [...] sträube mich gegen die große Stanze [...]. Bei uns wird doch jeder gestanzt. Da ist der Mensch mit der Volksschulbildung, mit der Sekundareife, mit dem Abitur [...]“. Das Zitat ist dem 1932 erschienenen Bestseller des Nationalsozialisten Karl Aloys Schenzinger entnommen, „Der Hitlerjunge Quex“ (Schenzinger 1932, S. 62).

Am Beginn der Bildungsreform-Debatte in der BRD der sechziger Jahre bestand eine unbestrittene Übereinstimmung in der Wertigkeit und dem Unterschied von schulischen Leistungsanforderungen und sozialer Fürsorge für nicht lernfähige oder lernbereite Kinder und Jugendliche. Das damalige Konzept einer integrierten Gesamtschule war die Gesamtschule als Leistungs- und Selektionsanstalt und nicht als ‚Ort sozialer Integration‘ ohne interne Differenzierung, zu dem diese Schule später verkommen ist.

Mit der europäischen Aufklärung und der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft begann der Prozess der Rechtsgleichheit aller Bürger. Die bürgerliche Gesellschaft

ist nach Hegels Definition in der Rechtsphilosophie „die Differenz, welche zwischen die Familie und den Staat tritt“. „Die Individuen sind als Bürger [eines] [...] Staates *Privatpersonen*, welche ihr eigenes Interesse zu ihrem Zwecke haben“ (Hegel 1970, S. 339, S. 343). Zu diesen Zwecken gehört für den deutschen Idealismus von Wilhelm von Humboldt bis Hegel die Bildung und die damit verbundenen Qualifikationen und Karrierechancen. Das „besondere Vermögen ist aber *bedingt*, teils durch eine [...] eigene Grundlage (Kapital), teils durch die Geschicklichkeit, welche ihrerseits wieder selbst [...] durch die zufälligen Umstände bedingt ist, deren Mannigfaltigkeit die *Verschiedenheit* in der *Entwicklung* der schon *für sich ungleichen* natürlichen körperlichen und geistigen Anlagen hervorbringt [...] und mit der übrigen Zufälligkeit und Willkür die *Ungleichheit des Vermögens und der Geschicklichkeiten* der Individuen zur notwendigen Folge hat“ (Hegel 1970, S. 353).

Schule und Berechtigungssystem sind nicht zu trennen, genau auf diesen Zusammenhang weisen Carola Groppe und Gerhard Kluchert in ihren Beiträgen hin. Gerade in dieser Verbindung liegen die Chancen der Kinder der sozialen Schichten, die bisher vom Gymnasial- und Universitätsbesuch ausgeschlossen waren. Seit der Existenz eines vermögenden und sozial einflussreichen Handelsbürgertums und seit der Entstehung der evangelischen Pfarrerrfamilie mit männlichen Nachkommen, die allein über schulische und akademische Qualifikationen ihren Status erhalten konnten, besteht für das Bürgertum die Selbstverständlichkeit einer sozialen Reproduktionsberechtigung für die eigenen Kinder. Die Problemfälle in diesem Schulsystem waren und sind gerade nicht die Kinder aus den nicht-akademischen Milieus, sondern gerade die versagenden Kinder der sozial privilegierten Schichten: Es waren und sind die Juristen-, Studienrats- und Professorenöhne, die den Leistungsanforderungen eines deutschen Gymnasiums nicht gewachsen waren und sind und deren Eltern dies den Schulen und den Lehrern zur Last legen (wie Carola Groppe in ihrem Beitrag nachweist, im Gegensatz zu der Achtung von Schule und Lehrerschaft durch das Unternehmertum, allerdings unter der Voraussetzung, dass das ökonomische Kapital wichtiger ist als das kulturelle). Von der Reformpädagogik am Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart dieses Kongresses wird dieser Zusammenhang durch eine bewusste oder unbewusste Verwechslung der Bezugsgruppen verschleiert: die Sorge um die ‚bildungsfernen‘ sozialen Schichten ermöglicht das pädagogisch korrekte Denken bei gleichzeitigem Statuserhalt für diejenigen Nachkommen der bildungsnahen Schichten, die den Anforderungen der höheren Schulen trotz ihrer familialen Privilegierung nicht entsprechen und ihren Karriereweg über Alternativschulen beginnen müssen.

2. Die Beiträge von Carola Groppe und Gerhard Kluchert

Beide Beiträge berücksichtigen kaum den Untertitel des Symposions und damit die Ausrichtung des Kongresses. Carola Groppe analysiert die sozialen Reproduktionsstrategien des Unternehmertums, Gerhard Kluchert die Bedingungen und Mechanismen des sozialen Aufstiegs.

2.1 Familienstrategien und Bildungswege in Unternehmerfamilien 1840–1920

Der Beitrag von Carola Groppe ignoriert weitgehend die Problematik der sozialen Ungleichheit. Sie geht im Gegenteil implizit von der unbestrittenen Berechtigung der Eigentümer-Unternehmerfamilien aus, ihre soziale und ökonomische Reproduktion über Generationen hinweg zu gewährleisten und dadurch den Bestand des Unternehmens abzusichern. Carola Groppe untersucht die Strategien erfolgreicher Familientraditionen und bezieht dabei als einen Faktor die Bildungswege der zukünftigen Nachfolger und Erben ein. Dabei verweist sie auf die steigende Bedeutung der erreichten schulischen und akademischen Qualifikationen, ohne dass dieselben in einem direkten Zusammenhang mit der späteren Unternehmerposition stehen (1907 erreichen 32%, 1929 47% der deutschen Eigentümer-Unternehmer einen akademischen Abschluss). Kaum ein Kongressteilnehmer würde diese soziale Reproduktion des ökonomischen Kapitals in Frage stellen und die Eigentümer-Unternehmer-Nachfolge durch Kinder aus bildungsfernen Schichten geregelt wissen wollen (die Textilfabrikanten des rheinisch-westfälischen Raums stammen nach Angaben des Beitrags zwischen 1871 und 1914 zu fast 100% wieder aus Unternehmerfamilien). Das deutsche Schulsystem stützt durch die Halbtagschule und die dadurch bedingte Zusammenarbeit von Familie und Schule die familialen Voraussetzungen zur Reproduktion des sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapitals. Warum, müsste Carola Groppe fragen, sollen Eltern mit sozialem und kulturellem Kapital im Sozialisationsprozess ihrer Kinder zugunsten eines gemeinsamen, ganztägigen Unterrichts ihrer Kinder mit Kindern bildungsferner sozialer Schichten auf ihre spezifischen Vermögensübertragungen verzichten? Im Sinne des Kongresses ‚unpädagogisch‘ stützt der Beitrag von Carola Groppe dagegen in der Analyse der erfolgreichen Unternehmensstrategie die Auslieferung der Söhne einer Familie an eine interne Konkurrenzsituation. Dabei ist bemerkenswert, dass der Vorrang des ökonomischen und sozialen Kapitals die Bedeutung des kulturellen Kapitals nicht abschwächt, sondern die Unternehmer im Gegenteil den Bildungsinstitutionen und ihren professionellen Vertretern einen sehr hohen Stellenwert zuschreiben, den sie auch gegen die Kritik und Wünsche ihrer eigenen Kinder durchsetzen. Allerdings würde wahrscheinlich eine beabsichtigte Unternehmensübernahme eher an der falschen Heirat als am schulischen Versagen scheitern. In Kenntnis der „Buddenbrooks“ Thomas Manns müsste man allerdings von der Autorin verlangen, die Repräsentativität der von ihr ausgewählten Familien nachzuweisen. Die Art ihrer Argumentation legt eine Übertragbarkeit ihrer Ergebnisse auf die gesamte deutsche Eigentümer-Unternehmerschaft nahe. Wäre es nicht eine Aufgabe, diejenigen Eigentümer-Unternehmen einzubeziehen, die durch Neugründungen unternehmerferner Personen entstanden sind, die zum Teil aus unteren sozialen Schichten stammten? Die Feststellungen von Carola Groppe haben daher eher den Stellenwert von an einer Fallstudie entwickelten Hypothesen als von empirisch abgesicherten Analysen. Die Hypothesen sind allerdings – gerade unter Einbezug dieser Thematik innerhalb der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften – interessant, so dass eine umfangreiche empirische Analyse über die angestrebte Fallstudie hinaus angeschlossen werden müsste.

2.2 Schule, Familie und soziale Ungleichheit in Zeiten der Bildungsexpansion: Das Beispiel der Weimarer Republik

Gerhard Kluchert geht von einem seit der zweiten Hälfte des Kaiserreichs einsetzenden „Bildungswachstum“ aus (relativer Schulbesuch bezogen auf Verweildauer und Abschlüsse). Nach Kluchert sollen aber bereits im Kaiserreich die „höheren Bildungseinrichtungen“ „keine reinen Oberschicht-Einrichtungen“ gewesen sein. Was bedeutet das Adjektiv „rein“? Auf welche sozialen Gruppen bezieht sich der Begriff „Oberschicht“ in den verschiedenen historischen Phasen des Untersuchungszeitraums? Für „Unterschichtenkinder“ verwendet Kluchert synonym die modische Formulierung „bildungsferne Schichten“. Zugleich stellt er fest, dass diese Schichten, auf die er sich in seiner Fallstudie bezieht, verglichen mit dem „eigentlichen ‚Proletariat‘ noch relativ günstige Voraussetzungen“ vorgefunden haben. Was wäre dann unter ‚Proletariat‘ zu verstehen? Bezieht man sich auf die Fallstudie der ausgewählten Potsdamer Oberrealschule, besteht Klucherts „unteres soziales Segment“ aus unteren Beamten, Angestellten, Handwerkern/Gastwirten, Arbeiter und Bauern, als Berufspositionen der unteren Beamten nennt er „Werkmeister, Lokomotivführer“. Der Vater eines Studierenden, aus dessen Lebenslauf er zitiert, ist „Straßenbahnschaffner“. Nach Feststellung dieses Abiturienten bedeutet dies, er komme aus „einfachsten Verhältnissen“. Teilt Kluchert diese Feststellung?

Klucherts Beitrag bezieht sich auf ein Teilergebnis eines größeren Forschungsprojektes, zu dem Fallstudien zu drei höheren Schulen in Potsdam zum Zeitpunkt der Weimarer Republik gehören, darunter eine innerhalb dieser Untersuchungen nochmals ausgewählte Oberrealschule (das jetzige „Humboldt-Gymnasium“). Kluchert schließt sich der Überlegung an, dass Oberrealschulen die „erste Adresse für soziale Aufsteiger“ waren. Die Sozialstatistik seiner Schule müsste Kluchert allerdings zweifeln lassen: Von den 332 Abiturienten des Zeitraums 1926 bis 1935 entstammten 40% der von ihm als „Oberschicht“ deklarierten Sozialschicht und über 12% dem „Mittelstand“; Werte, die bezogen auf diese Berufsgruppen über den Werten der Mehrheit der preußischen Gymnasien liegen. Befinden sich überhaupt bildungsferne Schichten auf dieser Anstalt? 10% Angehörige der unteren Beamtschaft, 13% Handwerker und Gastwirte: Sind das bildungsferne Schichten? Könnte sich hinter dem Arbeiter nicht ein Funktionär der SPD verbergen, hinter dem Bauern ein durch das eigene Angebot seiner Produkte auf den Wochenmärkten der Großstadt reich gewordener Händler? Könnte es nicht sein, dass auf allen Potsdamer höheren Schulen (und allen preußischen höheren Schulen) überhaupt keine Schüler bildungsferner Schichten vorhanden waren? Müssten wir diese Kinder nicht eher – wie in der Gegenwart – im Migrantenmilieu suchen als in der Facharbeiterschaft, im unteren Beamtentum und Kleingewerbe?

Welchen Stellenwert nehmen angesichts dieser schwierigen Forschungsfragen die Abiturientenaufsätze einiger ‚Aufsteiger‘ ein, die – das belegen die von Kluchert ausgewählten Zitate – vor allem die typische ‚Aufsteigermentalität‘ widerspiegeln: „Hier [in der Oberrealoberstufe] habe ich vielleicht zum ersten Male eingesehen, daß die ersten Erzieher des Menschen nicht seine Eltern sind, sondern daß jeder für sich diese höchste Stelle einnimmt. Die Arbeit an sich selbst ist die schönste und schwerste Arbeit.“

Die Kinder der sozialen Schichten mit deutscher Volksschulbildung besaßen im 19. und 20. Jahrhundert zudem Bildungschancen eigenständiger Qualität, die einen höheren Schulbesuch eher als Sonder- bzw. gefährvollen Umweg erscheinen ließen und den Vergleich historischer Epochen dadurch zusätzlich erschweren: Die Militärberechtigung im 19. Jahrhundert, die direkt in die angesehenen unteren Beamtenstellen führte (Polizei, Staats-, Provinz-, Stadtverwaltungen, Post und Bahn), die Vererbung von sozial anerkannten Facharbeiterpositionen in den großen deutschen Unternehmen mit vorausgehender qualifizierter Berufsausbildung und langfristiger sozialer Absicherung. Die Volksschulabsolventen hatten bis in die siebziger Jahre der Bundesrepublik Zugänge zu Berufspositionen, die erst durch die Bildungsreformen der siebziger Jahre nur noch für Abiturienten zugänglich wurden.

Die Beiträge von Groppe und Kluchert versuchen, mit den vorliegenden Bildungs- und Berufsstatistiken unter Heranziehung qualitativer Quellen den Zusammenhang von Familie, Bildungssystem und sozialer Ungleichheit an Fallstudien historisch differenziert zu ermitteln. In beiden Beiträgen wird deutlich, wie schwierig eine präzise Erfassung der mit den historischen Begriffen jeweils beschriebenen Berufsgruppen und ihres sozialen Status ist, wenn empirische Analysen nicht nur übergeordnete Strukturaussagen treffen wollen, sondern akribische Differenzierungen vornehmen müssen, um Bildungschancen und -begrenzungen darstellen zu können.

3. Fazit

Die historische Bildungsforschung muss noch stärker als bisher ihre empirische Basis differenziert erfassen und historische Zeitphasen sehr genau voneinander unterscheiden. Sie sollte sich den modernen Diskursen der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften stellen, aber zugleich deren unhistorische Terminologie genau überprüfen und auf historische Zeitphasen bezogen differenziert ausweisen. Dadurch tritt sie zugleich in Distanz zu gegenwärtigen pädagogischen Diskursen, deren Übernahme zu Schief lagen in der historischen Analyse führt.

Literatur

- DGfE-Kongress (2006): *bildung – macht – gesellschaft*. 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 20.-22. März 2006. Programmheft: DGfE. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hegel, G.W.F. (1970): *Grundlagen der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse* (1821). Werke in 20 Bänden. Band 7, Red. E. Moldenhauer/K.M. Michel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schenzinger, K.A. (1932): *Der Hitlerjunge Quex*. Berlin, Leipzig: Zeitgeschichte-Verlag.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Detlef K. Müller, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik, 44780 Bochum.